

**Livre vert sur l'enseignement
primaire et secondaire
au Québec**

**l'école
et les valeurs**

par Pierre LUCIER

Proposer des orientations et des réformes pour l'école, c'est inévitablement se référer à certaines valeurs ou à certains champs de valeurs. Et cela, lors même que l'on décide de «partir modestement du vécu quotidien et de ce que disent les gens, plutôt que de grandes théories pédagogiques». Le Livre vert sur *l'enseignement primaire et secondaire au Québec*, en dépit de son propos louable de faire concret et du ton de quotidienneté qu'il a su trouver — une bouffée de fraîcheur qui n'est pas si fréquente dans ce genre de littérature —, n'échappe pas à ce nécessaire appel au monde des valeurs et à une philosophie de la vie, cet appel dût-il se faire entendre «entre les lignes». Sans doute est-ce que la séduction et la poursuite des valeurs sont expérimentées dans les gestes les plus humbles de la vie quotidienne elle-même. Sans doute aussi est-ce que les valeurs sont concernées par les pratiques courantes, tout autant sinon plus que par les discours que l'on voudrait «philosophiques». Si bien que les valeurs sont rarement hors de cause, même quand il n'en est pas explicitement question.

C'est à lire «entre les lignes» du Livre vert que nous voulons nous appliquer ici, afin d'en faire émerger le discours sur les valeurs. Comment y parle-t-on des valeurs? En fonction de quelles valeurs y propose-t-on de renouveler l'école? Selon quelle problématique socio-culturelle y aborde-t-on la question des valeurs? Telles sont les principales questions auxquelles nous souhaiterions pouvoir amorcer une réponse. Après quoi, nous formulerons quelques réflexions personnelles sur la signification de ce discours et sur certaines de ses implications pédagogiques et culturelles. Libre aux auteurs du Livre vert d'en tirer éventuellement profit pour la suite des opérations.

Une thématique explicite des valeurs

On peut relever une quarantaine d'emplois du mot «valeur» dans le Livre vert. Certains de ces emplois (v.g. 1.53, 3.114, 3.96, 4.30, 4.34, 4.79) n'ont guère de portée, mais tous les autres se situent dans des perspectives qui concernent le sens même de la vie en société et de la vie tout court. Il y est question des valeurs de la personne (1.79), de «quête de valeurs et d'absolu» (1.79), de «mutations des valeurs» (1.82), de «systèmes de valeurs séculaires» (1.82), de «valeurs fondamentales» (1.84), de «valeurs morales» (1.85, 2.36, 2.37), de «valeurs spirituelles et religieuses» (2.37, 2.38), de «valeurs culturelles et sociales» (4.19), du «sens des valeurs» (3.40), d'«échelle de valeurs» (2.36), de «critique des valeurs et des idéologies» (3.39), de valeurs à «transmettre» (3.31), à «découvrir» (3.46), à «mettre de l'avant» (5.32), à «proposer» (5.33) ou à «privilégier» (5.44).

Nulle part le mot «valeur» n'est défini, mais l'ensemble des contextes permet d'affirmer qu'on s'est rallié aux acceptions assez généralement reconnues par les sociologues, les psychologues et les philosophes. Quand ceux-ci parlent de «valeurs», ils parlent habituellement de tout ce qui est ou peut être digne d'estime, d'admiration, de respect ou de louange, et peut servir d'idéal de conduite et de critère de décision. Qui dit «valeur» dit donc nécessairement quelque chose d'important, de signifiant, de séduisant pour un individu ou pour un groupe. Ainsi la valeur nous réfère toujours à un dynamisme subjectif qui s'appelle besoin, appétit, désir, aspiration, vouloir ou projet libre. La valeur est donc irréductible au pur *fait*: dire d'une chose qu'elle a de la valeur, ce n'est pas seulement décrire un ensemble de données ou de qualités mesurables, c'est la jauger, la situer, lui conférer un prix, c'est sur-

tout exprimer une louange, une recommandation, voire un critère de décision.

C'est dans cet univers de signification que s'engage résolument le Livre vert quand il parle des «valeurs». Sa thématique est relativement limpide: l'école a un rôle capital à jouer tant dans la découverte par les individus du sens des valeurs et d'un certain nombre de valeurs personnelles et sociales que dans la transmission de certaines valeurs fondamentales que doit assurer la collectivité par rapport aux générations montantes. Quant au contenu exact de ces valeurs, le Livre vert n'en traite pas, du moins pas quand il parle explicitement des valeurs. Tout se passe comme si l'on s'en remettait au pouvoir d'évocation — au poids de rêverie — des mots eux-mêmes. Cependant, même si aucune précision n'est donnée, le lecteur ne reste généralement pas indifférent à ce type d'allusions, surtout quand le contexte est celui des finalités et des orientations de l'école (13 emplois), de la formation religieuse et morale (8 emplois) ou du projet éducatif lui-même (5 emplois). Le lecteur sent d'emblée qu'il s'agit d'enjeux importants, fondamentaux même, qui jouissent de longs siècles de lettres de créance et qui ne sont pas sans rapports avec le devenir de la collectivité. Et cela, même si ces enjeux ne sont pas identifiés avec netteté et même si on ne lui dit pas de *quelles* valeurs il est précisément question.

À ce premier niveau d'analyse — celui de la thématique explicite des valeurs —, la cueillette est donc finalement assez mince: malgré une quarantaine d'emplois du mot «valeur», aucune mention d'une valeur en particulier. Mais plutôt des appellations et des évocations générales, qui réfèrent surtout au patrimoine philosophique et religieux traditionnel (v.g. 1.82, 1.84, 2.37, 2.38, 3.73), aux tendances majoritaires dans la société d'ici (v.g. 2.26, 3.31, 3.46, 3.73, 4.19, 5.12) ou à ce qui peut régler le comportement des individus (v.g. 1.85, 1.86, 1.91, 2.36, 3.40, 3.73). Comme il arrive souvent quand on traite des questions fondamentales de la vie, on se cantonne dans des allusions générales — on les répète même, parce qu'on juge les enjeux importants —, sans vraiment réussir à nommer les choses. Le discours n'est pas vide pour autant. Il découpe alors une sorte d'horizon de signification et de référence qui délimite une aire de préoccupations et d'aspirations et qui donne forme à des entreprises plus ponctuelles. Dans un mouvement de retour fréquent en ces matières vitales, les entreprises particulières, plus faciles à identifier, peuvent aussi faire

découvrir le vrai visage de ces idéaux imparfaitement nommés. C'est ce qui nous oblige ici à examiner un autre niveau du discours du Livre vert sur les valeurs: le discours qui, sans mentionner le mot « valeur », identifie ou propose des valeurs particulières. Ce qu'on peut appeler la thématique implicite des valeurs. Il va sans dire, cette thématique est implicite au seul regard de la terminologie de la « valeur », puisque, au plan des contenus eux-mêmes, elle est paradoxalement plus explicite que la thématique explicite!

* * *

Une thématique implicite des valeurs

D'un bout à l'autre du Livre vert, et plus spécifiquement quand il est question des finalités de l'école et des objectifs de formation, on peut détecter un ensemble de valeurs qui sont proposées comme des buts et des objectifs pour l'entreprise pédagogique de l'école. Même si aucune n'est explicitement désignée comme « valeur », on peut, sans l'ombre d'une hésitation, les identifier comme telles.

La toile de fond de ce projet axiologique est fournie par une *définition de la personne*, cet « être unique ayant son histoire propre, sa vie intérieure, ses valeurs, son rythme de développement, un être complexe qui ne se définit que par rapport à plusieurs dimensions, être libre et dynamique capable de s'éduquer et de croître, être social et ouvert à autrui, en quête de valeurs et d'absolu » (1.79). À cette définition de la personne, se greffe tout naturellement une philosophie de l'éducation; celle-ci est centrée sur « l'homme à qui on veut assurer l'épanouissement de sa personnalité dans les domaines de la connaissance, de la volonté et de la sensibilité, ainsi que l'acquisition de l'autonomie, du sens des responsabilités, de l'engagement, des valeurs morales » (1.85). On aura reconnu ici cette mixture de judéo-christianisme, de libéralisme et de personnalisme qui est devenue assez courante en Occident et qui se traduit habituellement chez ceux qui y adhèrent par un ensemble d'« attitudes humanistes » (1.14). Cette vision des choses, le Livre vert n'hésite même pas à lui reconnaître des « caractéristiques intemporelles » (1.83) et à la rapprocher du « sens commun » (1.84): c'est dire jusqu'à quel point elle fait partie de notre héritage culturel. L'école au service de la personne, dont on doit faciliter le développement et l'épanouissement de l'identité inédite, de la pluridimensionnalité, de la liberté, du dynamisme

de croissance, de la responsabilité et de l'insertion sociales, de l'ouverture à une transcendance: tel est le fondement de l'axiologie proposée dans le Livre vert, cette même axiologie qui est au centre des discussions et des conflits internationaux — du moins dans les discours officiels —, de Yalta à Helsinki et de la Charte des Droits de l'Homme à la Charte 77.

Le Livre vert n'en reste cependant pas à l'énoncé de ces grands idéaux. Il procède plutôt à leur traduction en un éventail d'*objectifs de formation* qui, dans une proportion massive, valorisent des attitudes et des comportements à portée personnelle et sociale: respect de soi (1.93) et d'autrui (1.93, 2.45, 3.73), conscience sociale (1.93), autonomie (2.36, 3.46, 3.73) et responsabilité (2.36, 3.46, 3.73), solidarité (2.45, 3.73), esprit d'équipe (2.44, 3.73), tolérance (2.45, 2.59), civisme (2.59, 3.22, 3.73), respect du milieu et de l'environnement (2.34, 3.73, 5.27), hygiène (2.44, 3.73), accueil et compréhension (2.45), conscience professionnelle (2.59), sens de l'effort (3.22), rigueur intellectuelle (3.22, 3.46), esprit de discipline (2.59, 3.46), sens éthique (2.59), ouverture sur le monde (3.73), goût du patrimoine et respect des choses anciennes (2.39), goût de l'expression artistique (2.43), image positive du corps (2.44), goût de la lecture (2.33), sens critique (3.46), sens de l'appartenance (3.46, 3.73), démocratie et rejet de la discrimination sexuelle (3.73), reconnaissance de l'importance des coutumes et des lois (3.73), sens du travail méthodique (3.46), patient, ordonné et austère (1.90), etc.

À ce niveau-ci d'analyse, il n'est guère possible de dégager un principe d'unité, une sorte de forme axiologique qui donnerait la clef de compréhension de l'ensemble. On peut seulement constater que c'est le champ des attitudes et des comportements moraux qui est d'emblée privilégié. À certains égards, cela n'est guère étonnant, puisque l'adhésion à la valeur est aussi adhésion à des critères de décision et d'action et que l'agir est souvent le meilleur miroir de l'univers des valeurs effectivement privilégiées. Mais il reste possible et souvent fécond de parler des valeurs sans songer immédiatement aux comportements qui peuvent en découler, histoire d'éprouver dans la gratuité la séduction même des valeurs et de goûter, comme par anticipation, les bienfaits de vie qu'elles permettent. À part une furtive thématique du « goût » (2.33, 2.39, 2.43) et de l'« image positive » (2.44), on préfère ici identifier des comportements. Cela indique que le Livre vert préconise sans équivoque des valeurs à forte teneur éthique, personnelle ou collective. Cela

indique aussi que c'est principalement par cette voie des comportements moraux que le Livre vert entend stimuler l'effort de l'école pour assurer le développement et l'épanouissement de la personne, centre de tout projet éducatif.

* * *

Au terme de ces deux premiers niveaux d'analyse, résumons les principaux acquis. Quand il parle explicitement des valeurs, le Livre vert ne dépasse pas les évocations générales, encore qu'on y décèle un primat donné au patrimoine des valeurs traditionnelles de l'Occident chrétien. Par contre, sans recourir au mot « valeur », il énumère un ensemble complexe de valeurs à promouvoir par l'école, dans lequel les valeurs de type éthique, voire comportemental, dominant nettement. Cet ensemble de valeurs trouveraient leur fondement dans une philosophie de la personne et de l'éducation d'allure assez éclectique, largement tributaire des héritages judéo-chrétien, libéral et personnaliste. On pourrait donc comprendre que les valeurs qui sous-tendent le Livre vert concernent un ensemble d'attitudes et de comportements qu'il serait important que l'école aide les jeunes à acquérir et à développer.

Une dramatique socio-culturelle des valeurs

Ces thématiques finalement assez statiques ne suffisent pas. Pour aller plus avant dans l'intelligence du Livre vert, il faut les dépasser, ou mieux: les replacer dans la dynamique de ce qu'on pourrait appeler une « dramatique » socio-culturelle des valeurs, car, par-delà ses énoncés et ses propositions de valeurs, le Livre vert contient une lecture de la manière dont se posent les problèmes de l'école québécoise au chapitre des valeurs, une sorte de récit où il y a des acteurs, des actions, des enjeux, des stratégies, des dangers aussi. C'est à dégager l'essentiel de cette dramatique socio-culturelle qu'il nous faut maintenant nous employer brièvement, car elle seule permet, nous semble-t-il, de cerner le discours du Livre vert sur les valeurs. Les principaux pôles de cette dramatique — qui s'articule selon deux volets complémentaires: un diagnostic et une stratégie — sont les suivants.

Un diagnostic

A — *La société québécoise a connu des transformations importantes et rapides* au cours des dernières années. « Ballottée entre la tradition et les changements qui la bouleversent » (1.81), elle a vécu « un

tourbillon continu » (1.81). On a assisté à « l'écroulement ici et là de systèmes de valeurs séculaires » (1.82) et à la « remise en question de valeurs fondamentales » (1.84). D'un « certain consensus dans la population » (1.11), on est passé à une ère de « pluralisme non seulement idéologique et culturel », mais « également politique » (1.11).

B — *L'école québécoise n'a pas été épargnée* par ces « mutations profondes des valeurs et des attitudes » (1.82). *Au plan pédagogique*, de nouvelles méthodes (2.2, 2.17) ont été introduites et on a connu des « modifications des concepts et des pratiques » (2.3), tant et si bien que l'école a eu à se défendre de « l'encombrement par des modes passagers et l'éparpillement » (1.98). *Au plan de la dynamique proprement socio-politique*, l'école a connu, « dans certains cas, de multiples et persistants affrontements » (1.82). Cela est peu étonnant, puisque l'école est « un lieu politique où se portent les débats relatifs à la conception que les citoyens se font de la société » (1.74): éclate la société, éclate l'école. Aussi comprendra-t-on aisément que « chaque groupe cherche(ra) à se l'approprier, à la dominer à son avantage, à la modeler selon ses vues propres et certains objectifs intéressés » (1.95). Dans les « changements importants » (2.1) que, à l'instar de la société elle-même, elle a connus depuis dix ans, l'école serait donc devenue un enjeu convoité par de multiples factions culturelles, idéologiques et politiques.

C — Ces éclatements et ces mutations se sont malheureusement traduits, *dans le quotidien du vécu scolaire*, par « l'imprécision » (1.1, 1.60) et le « flottement » (1.52, 1.60), par une désastreuse « perte de rigueur » (2.23), par « l'expression d'une culture nouvelle trop laxiste aboutissant souvent à une marginalité sociale » (3.21), par la « démission fréquente des adultes » (3.22), par la « démobilisation » (1.54) et le « relâchement » (1.54, 1.55). Tout se passe comme si la *transmission* de certaines valeurs traditionnelles — nos analyses antérieures ont montré lesquelles — n'était plus assurée par l'école et était donc *compromise*.

D — En dépit des transformations que la collectivité elle-même a vécues, on peut croire que *l'école a évolué trop vite pour l'ensemble de la population*. Dès ses premières lignes, le Livre vert fait état « de la distance croissante qui sépare l'école de la population » (1.1). Plus loin, il fait écho à ces parents qui « regrettent de ne pas retrouver, dans l'école de leurs enfants, les apprentissages et les activités

qu'eux-mêmes ont connus à l'école» (2.2), qui «ont de la difficulté à comprendre la voie suivie par les professeurs» (2.2) ou qui «n'ont pas toujours compris ou accepté les modifications des concepts et des pratiques pédagogiques» (2.3). Pourtant, «en régime démocratique, les citoyens (n')ont(-ils pas) le droit d'exiger du Gouvernement qu'il fixe à l'école des orientations conformes à leurs attentes» (1.96)?

Voilà pour la dimension *diagnostic* de la dramatique. Mais tout ne s'arrête pas là. Ce diagnostic appelle, justifie et sous-tend une *stratégie* qui constitue l'autre volet de la dramatique et dont les pôles complètent, en leur répondant, ceux du diagnostic.

Une stratégie

A — Même s'il ne propose pas de nouvelle réforme ou de bouleversement, le Livre vert entend bien sonner l'alarme et promouvoir un profond renouvellement. En fait, il n'hésite pas à répéter que des «redressements» s'imposent (v.g. 1.13, 1.75, 1.78, 2.23, 3.31, 3.33, 3.117, 4.20, 5.1). La récurrence de cette terminologie du «redressement» semble bien exprimer une intention de fond et constituer l'inspiration de toute la stratégie. L'histoire a montré que les périodes de «post-réforme» (1.9) sont souvent propices aux entreprises de contre-réforme. À un moment où l'école risque de devenir n'importe quoi, le Livre vert rappelle, quitte à faire réactionnaire aux yeux des progressistes, que l'école est «un lieu d'enseignement et d'instruction» (1.90), «un lieu d'éducation» (1.91) et «un lieu d'insertion culturelle» (1.92); le redressement commence ici par l'affirmation de «principes simples» (1.84) apparemment trop souvent oubliés.

B — Dans la vie quotidienne de l'école, ce «redressement» se fera essentiellement sous le signe de la précision (1.44, 2.5, 2.6, 2.67, 3.60, 3.94), de la cohérence (2.69), de l'exigence (1.50), de la rigueur (2.4, 2.48), de la discipline (1.55, 2.4, 3.116), de l'encadrement (1.3, 1.55), de la méthode (2.5, 3.116), du travail systématique (2.5, 3.94) et de la démarche ordonnée (2.28). Le retour au latin (3.51) et à «certaines pratiques simples, éprouvées et sûres» (1.99) comme les devoirs à domicile (2.65) revêt, dans ce contexte, une signification symbolique évidente.

C — Les fondements philosophiques de ce redressement résident dans la philosophie de la personne et de l'éducation dont on a fait état plus haut, comme aussi dans ces valeurs fondamentales auxquelles le

Livre vert fait plusieurs allusions, peu précises, mais suggestives. En fait, par glissements successifs — «de proche en proche», selon le mot de Wittgenstein —, le lecteur est amené à établir une séquence d'implications entre des objectifs spécifiques de formation intellectuelle et éthique, des valeurs traditionnelles dites fondamentales, la définition de la personne et le sens commun — et intemporel — lui-même. Dans la mesure où cette chaîne aurait été galvaudée ou dénaturée, il n'aura pas de peine à souhaiter lui-même le retour à un juste ordre des choses et au bon sens.

D — C'est dans l'ensemble de la population — cette «majorité silencieuse» dont plusieurs pensent qu'elle ne se trompe jamais: bon sens (sic!) ne peut mentir — qu'on trouvera l'appui politique essentiel à ce redressement. Si les maîtres ont erré et si l'école s'est éloignée de la population, peut-être faut-il réintroduire les parents à l'école et remettre l'école et ses agents en situation d'avoir à tenir compte du milieu au service duquel ils sont voués. Après tout, «l'école n'existe que par la volonté des groupes et des collectivités qui lui confient une mission éducative» (1.94). Ainsi, l'école est «amenée à épouser de près le milieu» (1.94) et on ne saurait contester le droit des citoyens à exiger pour l'école «des orientations conformes à leurs attentes» (1.96) et à ne pas «tolérer la mainmise d'un groupe particulier sur l'école» (1.95). Par le biais du projet éducatif, l'école sera sans doute amenée à «s'enraciner plus profondément dans les valeurs de son milieu» (5.12). En identifiant clairement les valeurs qu'on veut «mettre de l'avant» (5.32) ou «privilégier» (5.44), la formulation du projet éducatif pourra «favoriser le choix des parents» (5.22); en définissant «le produit qu'elle prétend mettre en marché» (5.7), l'école sera, en quelque sorte, «astreinte aux règles de protection du consommateur» (5.7). Et l'on peut penser que le consommateur moyen d'ici préférera les valeurs sûres thématiques dans le Livre vert aux expérimentations dont plusieurs l'agacent depuis un bon moment et qu'il subit à son corps défendant et par enfants interposés.

* * *

Voilà qui ferme la boucle: les personnages sont campés, les enjeux sont définis, le pari stratégique est fait. Voilà qui donne aussi sa cohérence à l'ensemble du discours du Livre vert sur les valeurs, lequel discours peut finalement tenir en quelques mots: la transmission par l'école de certaines valeurs traditionnelles — du moins, de certaines attitu-

des intellectuelles et morales qui les traduisent — est actuellement compromise, et cela, contre le gré de la majorité de la collectivité. Il faut donc opérer les redressements qui s'imposent et, pour cela, prendre appui sur cette même majorité à laquelle on obligera l'école à «rendre des comptes» (5.7) et auprès de laquelle on fera appel à «la volonté de participation réelle» (5.20).

Quelques réflexions

Les analyses qui précèdent ont été menées avec la préoccupation majeure de comprendre et d'explicitier le discours du Livre vert sur les valeurs. Nous nous sommes, pour cela, systématiquement efforcés de nous abstenir de faire écran au texte par l'inclusion de commentaires personnels. Dans ce quatrième paragraphe, nous voulons rompre l'«épochè» et formuler quelques réflexions, qui tiennent à la fois du commentaire, de l'interrogation et de la suggestion.

A — Dans plusieurs de nos milieux, il arrive souvent que le discours sur les valeurs soit «décroché» par rapport aux discours de la quotidienneté. Tout se passe comme si le discours sur les valeurs, tel un «discours du dimanche», devait se mouvoir à un certain niveau d'abstraction et s'accommoder des seules considérations philosophiques, métaphysiques ou religieuses — avec tout ce que celles-ci ont elles-mêmes de «théorique» dans ces mêmes milieux. On retrouve quelque chose de ce «décrochage» dans les propos du Livre vert sur les valeurs. On l'a vu, la thématique explicite des valeurs est développée surtout quand il est question des finalités, des définitions, de la formation religieuse et morale et du projet éducatif. Et elle est alors sans contenu déterminé. Par contre, quand les considérations se font concrètes et traitent des programmes ou décrivent les tendances actuelles de l'école, la thématique devient implicite: on ne parle plus de «valeurs», même si le discours — on est tenté de songer à monsieur Jourdain — est essentiellement axiologique. On aurait souhaité que le Livre vert dise plus nettement qu'il propose effectivement un certain réseau de valeurs et que son discours explicite sur les valeurs soit franchement articulé sur le vécu quotidien de l'école, sur ses programmes et sur son organisation. Quand les messages sont clairs, les marges d'interprétation sont plus minces et l'erreur de lecture, moins invitante.

B — Il est difficile de parler des valeurs sans parler d'éthique: les choix humains et leurs critères

engagent inévitablement le champ de la moralité. Mais l'éthique n'épuise pas l'axiologie et on appauvrit les perspectives quand le discours sur les valeurs devient un discours moralisateur: la «morale» — selon le terme de Nietzsche — fait «tourner» le discours, un peu comme une sauce «tourne». Il y a aussi de ces glissements dans le Livre vert: l'éventail des valeurs proposées concerne très massivement des attitudes et des comportements. Même les objectifs de formation sont souvent formulés dans des termes de comportements finalement moraux. Cela est dommage. Car ceux qu'agace légitimement tout ce qui peut ressembler à des croisades de «réarmement moral» ou à des exhortations de missions populaires risquent de taire le problème fondamental des valeurs à l'école. Il eût été plus fécond — plus près de la vérité aussi — de traiter plus généreusement des valeurs, c'est-à-dire de faire émerger tout ce que le projet éducatif, par-delà des comportements à «inculquer», contient de sollicitation et de possible séduction axiologiques. Il y a des valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, culturelles dont il aurait été stimulant de parler en des termes plus gratuits.

C — Les réformes exigent beaucoup des individus et des collectivités. Et le Livre vert a raison de rappeler l'importance des investissements de tous ordres que la société québécoise a dû consentir pour sa révolution scolaire des années soixante. Comme il a aussi raison de faire état des déceptions, des inquiétudes et de la lassitude de bien des citoyens en face des succès inégaux de l'entreprise. Aussi aurait-il de nombreux appuis quand il suggère des ajustements, voire des «redressements», qui semblent bien s'imposer. Il faut seulement espérer que l'impact psycho-social de tels «coups de barre» ne sera pas négatif chez les éducateurs eux-mêmes: il le serait si les agents de transformation devaient se démobiliser et si les adversaires de la révolution tranquille devaient crier victoire. Aussi longtemps qu'on n'a pas identifié la nature et les causes des malaises scolaires, il est dangereux de donner des coups de barre, surtout si l'on porte le débat au niveau des valeurs impliquées. L'histoire comporte beaucoup d'exemples d'erreurs commises parce qu'on a cédé à la «tentation du balancier»: qu'une réforme ne donne pas tous les fruits attendus ne signifie pas que ses principes sont faux. À tout le moins, il faudra ici «redresser» avec circonspection, peut-être même «en douceur».

D — Il y a un problème fondamental d'éducation aux valeurs dans l'école actuelle. La plupart des systèmes scolaires nord-américains et européens

sont aux prises avec ce défi et encouragent actuellement d'importantes recherches et expérimentations en ce domaine. Le Livre vert semble bien identifier chez nous une urgence analogue: en un sens, la trame de fond du Livre vert tient peut-être même dans cette constatation qu'il y a ici une « crise des valeurs » et que l'école constitue un de ses principaux enjeux. Pourtant, le lecteur aura vite noté le silence du Livre vert sur cette délicate question de l'éducation aux valeurs. Plutôt que d'en parler abondamment mais indirectement, il vaudrait mieux aborder franchement le problème, puisque, de toutes manières, on prend position et que, de toutes manières aussi, l'école propose et impose — ne serait-ce que par son organisation et ses pratiques — une éducation aux valeurs et même à certaines valeurs. Que fait l'école pour éveiller aux valeurs? Quelles valeurs l'école publique doit-elle promouvoir? — ou promeut-elle effectivement? Comment devrait se faire cette éducation? Selon quelles perspectives pédagogiques? Et par qui? Autant de questions auxquelles il faudra répondre; le Livre vert s'est trop engagé sur le problème des valeurs pour que, dans la suite des opérations, le ministère ne formule pas sa position. On ne saurait confier aux seuls comités confessionnels le soin de dessiner une politique éducative sur les valeurs: les enjeux sont collectifs et interpellent la collectivité et son État, par-delà les traditions religieuses particulières.

E — Dans cette éventuelle formulation d'une politique d'éducation aux valeurs, on ne pourra guère éviter la question des perspectives pédagogiques selon lesquelles se ferait cette éducation aux valeurs. Comment éduque-t-on aux valeurs? En proposant (3.31, 5.33)? En transmettant (3.31)? En éveillant (2.36, 2.37, 2.38)? En formant (1.87, 2.60)? En inculquant (3.22)? En communiquant (3.31)? En mettant de l'avant (5.32)? En privilégiant (5.44)? En mettant en marché (5.7)? L'enjeu est d'importance et déborde largement les limites des disputes d'école entre les tenants de la transmission par témoignage, de la clarification ou du cognitivisme développemental. Il s'agit de savoir ce que fera l'école pour aider nos enfants dans le cheminement toujours difficile de l'expérience des valeurs. En ces matières, le choix du type de pédagogie n'est pas une affaire secondaire. Il détermine finalement si l'école, par rapport aux valeurs, pratiquera l'endoctrinement, le « charriage », la non-intervention, l'incitation, l'information, le soutien moral ou l'encadrement institutionnel. Les options du Livre vert ne sont guère nettes ici, même si une terminologie à saveur directive domine notablement.

F — Dans les perspectives du développement culturel du Québec, il est clair que l'école primaire et secondaire joue déjà et continuera de jouer un rôle capital. Il eût été intéressant, dans un document comme le Livre vert, de voir comment les politiques d'éducation s'articulent aux politiques plus larges du développement culturel du gouvernement québécois. Et cela aurait été d'autant plus pertinent que les valeurs, qui constituent une sorte de clef de voûte de la culture et de son développement, sont également au coeur du projet éducatif de l'école. De toutes manières, dans la mesure où sera définie une politique du développement culturel, avec les valeurs qui la sous-tendront, il sera important et intéressant de se demander quel *rôle spécifique* devra jouer l'école primaire et secondaire dans ce développement et comment celle-ci contribuera à la poursuite des valeurs qui seront proposées à la collectivité par ses élus. Sans anticiper de manière incongrue, on peut d'ores et déjà penser que ce rôle sera essentiel. Et il faudra en discuter sur la place publique.

* * *

Dans le développement des cultures comme dans la croissance des personnes, les valeurs représentent une sorte de noeud vital qui sert à la fois de source d'inspiration, de finalité et de fondement. Même s'il n'est pas facile d'en saisir la dynamique, trop souvent occultée dans le non-dit ou dans les rouages de l'institution, il reste qu'il y a là une tâche d'explicitation capitale pour l'affinement de la conscience collective, autant pour la maturation d'éventuels consensus que pour l'accueil éclairé du pluralisme. C'est à cela que, à partir de l'examen du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire, on aura voulu apporter ici une modeste contribution.

Pierre Lucier est agent de recherche au CADRE.